HAL
open science

La place des postures et gestes professionnels dans la construction des apprentissages

Marine Buzaré

To cite this version:

Marine Buzaré. La place des postures et gestes professionnels dans la construction des apprentissages. Education. 2017. dumas-01629309

HAL Id: dumas-01629309

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01629309

Submitted on 6 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Aix-Marseille Université

espe
Académie d'Aix-Marseille

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Spécialité : Premier degré

La place des postures et gestes professionnels dans la construction des apprentissages.

soutenu par
Marine Buzaré
le 29 mai 2017

en présence d'un jury composé de :
Madame Nathalie Rezzi
Monsieur Jean-François Simonpoli

Remerciements

J’adresse mes remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à l’élaboration de ce mémoire.

Tout d’abord, je remercie mes tuteurs à l’Ecole Supérieure du Professorat et de l’Education, Mme Rezzi et M. Simonpoli, pour leurs relectures et leurs conseils. Je souhaite remercier tout particulièrement Mme Rezzi pour son aide et son soutien lors des visites effectuées dans ma classe.

Ensuite, je remercie Mme Granville, la Professeur des Ecoles Maitre Formateur qui a suivi mon année de stage. Les échanges qui ont suivi ses visites et l’observation réalisée dans sa classe m’ont aidé à analyser ma pratique et son évolution et à me dépasser pour développer les gestes professionnels indispensables à l’exercice de ce métier.

Je remercie également l’ensemble de l’équipe pédagogique de mon école : la directrice, les collègues enseignants, les psychologues. Les observations que j’ai pu mener dans leur classe et les échanges professionnels que nous avons eus ont beaucoup contribué à ma réflexion pour ce mémoire et à la construction de mes postures professionnelles. De plus, leurs encouragements et leurs conseils m’ont permis de retrouver confiance en moi dans les moments de doute.

Enfin, je remercie mon soutien de chaque instant, mon mari, pour ses relectures et ses questions, qui m’ont permis de remettre en question et améliorer mon travail. *Grazie di cuore, sei il migliore*.

Table des matières

Introduction..... 4

1. Traitement de la question au niveau scientifique et enjeux institutionnels. 7

1.1. Terminologie : les gestes et postures professionnels. 7

1.2. L'intérêt de travailler sur les postures et gestes professionnels pour améliorer la pratique de l'enseignant et l'apprentissage des élèves et les limites. 11

1.3. Mes hypothèses de recherche. 17

2. Méthodologie et analyse des données. 18

2.1. Méthodologie du recueil de données. 18

2.2. Analyse des données. 21

2.3. Bilans et limites. 34

Conclusion 42

Références bibliographiques. 44

Index des tableaux 53

Annexes..... 54

Introduction

« On n’arrive pas à travailler », « Je ne sais pas s’ils apprennent quelque chose » sont les deux phrases que j’ai le plus prononcées durant mes premières semaines de pratique. Elles témoignaient de la difficulté éprouvée à faire entrer la classe dans les apprentissages, partagée par ma binôme chevronnée. En parallèle, les faibles résultats obtenus aux évaluations diagnostiques ont attesté d’un retard important pour certains élèves, rendant une mise au travail rapide d’autant plus importante pour atteindre les attendus de fin de cycle et préparer l’entrée en cycle 3.

Le contexte professionnel apporte plusieurs clés de compréhension à ce constat.

Tout d’abord, l’école se situe dans un quartier défavorisé et précarisé où la mixité sociale est faible. L’étude du contexte socio-économique réalisée dans le cadre de la construction du projet d’école a permis d’estimer le taux de chômage à 22%, avec 48% des jeunes de 15 à 24 ans concernés. Par ailleurs, le quartier comprend une communauté gitane importante. La culture scolaire et écrite des élèves est peu développée, tout comme l’implication des parents dans l’école et le suivi du travail de leur(s) enfant(s), en témoignent le taux de participation aux réunions de rentrée, le nombre de cahiers signés et de parents accompagnateurs. Enfin, les sorties culturelles en dehors de l'école sont rares. Les élèves passent beaucoup de temps devant la télévision ou à jouer à des jeux vidéos particulièrement violents et inadaptés à leur âge. Malgré cela, l’école n’appartient pas à un réseau d’éducation prioritaire, d’où des classes très chargées et des cours doubles mis en place dès le cycle 2. Le nombre d'élèves en difficultés s’accroit, comme le montre l’augmentation des Programmes Personnalisés de Réussite Educative (PPRE), des équipes éducatives et des prises en charge par le Réseau d’Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED).

Quant à la classe qui fera l’objet de notre étude, c’est un cours élémentaire 2ème année (CE2). Dans l’ensemble, les élèves y sont agités et perturbateurs, ils

n’écoutent pas, ils ont des capacités de concentration très limitées et pour certains, ils ne veulent pas travailler et ne comprennent pas le sens de l’école. Sur les trente élèves de cette classe, on dénombre douze élèves en difficulté scolaire, dont cinq faibles lecteurs, et cinq autres élèves issus de la communauté gitane. La dernière partie de la classe correspond à ce qu’on pourrait appeler la « norme scolaire », bien qu’avec un niveau en dessous des attendus pour une classe en début de CE2.

Si la description de ce contexte permet de comprendre en partie les difficultés à faire entrer les élèves dans les apprentissages, elle n’offre pas de solutions puisque ce sont des facteurs sur lesquels je ne peux pas intervenir. L’objet de ce mémoire est donc de trouver d’autres leviers à mobiliser pour mener à bien les apprentissages.

La pédagogie de projet a été la première hypothèse évoquée pour susciter l’intérêt d’élèves éloignés de la culture scolaire. Néanmoins, elle demande une grande structuration des enseignements pour que les objectifs soient clairs aux élèves et que les compétences mobilisées soient bien cernées. Compte-tenu de ma faible expérience et de la composition de la classe, cela ne semblait pas aisé à mettre en place. De plus, les élèves et les parents sont habitués au fonctionnement par manuels, qui permet de s’appuyer sur un cadre connu et de rassurer. Enfin, ma binôme avait déjà conçu la plupart des outils de la classe à mon arrivée et ceux-ci étaient peu adaptables à cette pédagogie.

La deuxième hypothèse a donc été d’opter pour un fonctionnement « hybride », à savoir garder quelques projets et s’appuyer en parallèle sur les manuels présentés aux parents et aux élèves pour les phases d’entrainement ou d’évaluation. Quelques activités moins « classiques » pouvaient aussi être envisagées pour les phases de découverte, sur un temps limité et avec des règles explicitées. En outre, il fallait poursuivre le travail sur les règles de vie de classe qui devait aboutir sur un système de sanctions strictes et comprises par les élèves.

Les premières semaines de pratique ont permis d’expérimenter ces hypothèses et en ont montré les insuffisances. Centrées sur le type d’activités et de supports, elles

omettaient une question bien plus centrale : la place des postures, des gestes professionnels de l'enseignant en situation et leur impact sur les élèves et les situations d'apprentissage.

A partir de la base de données constituée par la classe de CE2 susmentionnée et en prenant appui sur plusieurs outils, à savoir le modèle de Multi-agenda des Gestes professionnels élaboré par Dominique Bucheton, le cahier journal, les fiches de préparation de séances appelant des postures très différentes et pour lesquelles l'entrée dans les apprentissages a été évaluée difficile, les rapports de la Professeur des Ecoles Maitre Formateur (PEMF) qui suit mon année de stage, une évaluation de ma pratique sera réalisée afin de donner des éléments de réponse à la problématique suivante : **quelles sont les postures et gestes professionnels qui facilitent (ou empêchent) la mise en place et le maintien d'un environnement propice aux apprentissages ?**

Pour répondre à cette question, la première partie de l'étude consistera à faire l'état de la question d'un point de vue scientifique. Cela permettra de formuler les hypothèses à expérimenter. Dans la deuxième partie, nous présenterons le dispositif du recueil des données et la méthodologie choisie, ainsi que l'analyse de ces données et les conclusions tirées.

1. Traitement de la question au niveau scientifique et enjeux institutionnels.

La question scientifique dans laquelle s'inscrit ce mémoire est l'impact des postures et gestes professionnels sur la construction des apprentissages par les élèves. Cet aspect nous a en effet semblé central dans une classe qui teste beaucoup et qui est constamment en recherche de cadres, d'une figure d'autorité forte.

Mais qu'appelle-t-on postures et gestes professionnels ? En quoi les postures et gestes professionnels peuvent-ils être intéressants pour la pratique de l'enseignant et l'apprentissage des élèves ? Quelles en sont les limites ? Quelles sont les hypothèses de recherche actuelles ? Que cherche-t-on à démontrer ? Les réponses à ces questions nous permettront de faire l'état de la question au niveau scientifique et de cerner les enjeux institutionnels soulevés. Puis nous poserons les hypothèses à partir desquelles sera mené notre travail de recherche.

1.1. Terminologie : les gestes et postures professionnels.

1.1.1. Les gestes professionnels.

Selon Dominique Bucheton, le geste professionnel est l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. En tant qu'acte de communication, il est toujours adressé à quelqu'un avec une visée spécifique. Divers canaux de transmission peuvent être utilisés : l'oral, l'écrit, le langage corporel.

De manière générale, les gestes professionnels de l'enseignant renvoient donc aux manières de faire de la profession. On les appelle aussi gestes de métier. Ce sont des gestes de structuration du milieu didactique : ils peuvent avoir trait au langage, à la mise en scène des savoirs, à l'ajustement en situation, à l'éthique. Ils s'inscrivent

dans une culture commune en ce sens qu'ils sont reconnaissables et partagés de manière explicite ou implicite dans une communauté professionnelle et de fait, ils constituent un capital permettant aux enseignants de se représenter les possibles d'une situation.

Pour Dominique Bucheton, les invariants de l'agir de l'enseignant sont les gestes qui ont trait :

- Au pilotage et à l'organisation de l'avancée de la leçon dans ses dimensions spatiotemporelles ;
- Au maintien d'un espace de travail et d'une collaboration langagière et cognitive, ce qui peut avoir un rôle déterminant dans l'enrôlement des élèves et caractérise le style de l'enseignant ;
- Au tissage du sens de ce qui se passe, ce qui aide les élèves les plus en difficulté et permet de mettre en place des conduites cognitives d'association, de mise en relation ;
- A l'étayage du travail en cours ;
- Aux apprentissages visés.

Par ailleurs, les gestes professionnels s'inscrivent dans une histoire personnelle. Il existe donc des gestes professionnels spécifiques à l'enseignant, en fonction de ce que Dominique Bucheton nomme les « logiques d'arrière-plan » ou « logiques profondes », c'est-à-dire l'identité professionnelle, l'éthique plus ou moins consciente de l'enseignant. On peut par exemple citer les convictions, les dilemmes profonds, l'expérience, la culture, le rapport aux disciplines, la personnalité. Ces logiques ont un impact sur les décisions de l'enseignant en situation quant aux gestes à effectuer.

Enfin, ces gestes font sens dans et par le contexte scolaire et la situation d'enseignement et peuvent varier en conséquence.

L'activité de l'enseignant révèle donc un « enchâssement de préoccupations multiples », ce qui a amené Dominique Bucheton à parler de pluri-agenda. D'après elle, cela est particulièrement lent à se mettre en place chez les débutants.

Le pluri-agenda mis au point par Dominique Bucheton souligne le caractère modulaire, c'est-à-dire que les gestes professionnels évoluent par paquet,

systémique, en ce sens qu'ils sont indissociables et rétroagissent les uns sur les autres, et dynamique des gestes professionnels. Ce sont ces trois aspects qui transforment les gestes en postures professionnelles.

1.1.2. Les postures professionnelles.

On peut définir la notion de posture comme une combinaison momentanée de gestes pour résoudre un problème. Cette notion prend sa source dans la théorie des concepts en actes de Vergnaud. De son côté, Dominique Bucheton la définit comme un schème préconstruit du « penser-dire-faire » mobilisé en fonction d'une situation.

La posture renvoie donc à une interaction entre un professionnel et une situation professionnelle. Pour prendre tous les éléments en considération, il faut replacer cette interaction dans son environnement social et organisationnel. De plus, il faut analyser les facteurs personnels et professionnels de l'enseignant, à savoir respectivement ses valeurs personnelles, un savoir-être, des événements vécus, des expériences, des émotions et des valeurs professionnelles, des compétences, des savoirs, un savoir-faire, une identité professionnelle.

Chez l'enseignant, on identifie six postures :

- Le « contrôle » lorsque la situation et l'avancée des tâches sont très cadrées de manière à ce que les élèves travaillent au même rythme. Les caractéristiques essentielles de cette posture sont l'omniprésence de l'évaluation, la rareté du tissage, l'adresse collective et une atmosphère tendue ;
- Le « contre-étayage » lorsque l'enseignant fait à la place de l'élève pour avancer plus vite ;
- L' « accompagnement » lorsque l'enseignant laisse un temps ouvert pour trouver des outils, des référents face à un obstacle. Il se retient d'intervenir, observe, donne peu de réponses et n'évalue pas ;
- L' « enseignement » lorsque l'enseignant formule, structure, démontre les savoirs et savoir-faire dont il est le garant et que l'élève ne peut encore faire

seul. Cette posture est utilisée à des moments spécifiques et le métalangage est alors important. Elle aboutit souvent à une évaluation sommative ;

- Le « lâcher-prise » lorsque les élèves sont rendus responsables de leur travail, font des choix et expérimentent dans leur zone de développement proximal. Les savoirs ne sont pas verbalisés ;
- Le « magicien » lorsque l'enseignant s'appuie sur des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants qui captent l'attention et font deviner un savoir non nommé et non construit.

En parallèle, on relève des postures chez l'élève, pour caractériser l'engagement des élèves dans les tâches :

- La posture « première » désigne les élèves qui se lancent dans la tâche sans réfléchir ;
- La posture « scolaire » renvoie à ceux qui rentrent dans les normes scolaires attendues et font ce que le maitre attend ;
- La posture « ludique » ou « créative » caractérise les élèves qui tentent constamment de détourner la tâche ;
- La posture « dogmatique » illustre la non curiosité affirmée de certains élèves qui répètent la phrase « je sais déjà » ;
- La posture « réflexive » décrit les élèves qui sont dans l'agir et réfléchissent à ce qu'ils font ;
- La posture du « refus » s'apparente au refus de faire, d'apprendre, de se conformer, et renvoie souvent à des problèmes identitaires, psychoaffectifs, voire à des violences subies.

Chaque posture a un versant positif et un versant négatif.

1.1.3. Deux notions adjacentes : la co-activité et l'ajustement.

Les gestes et postures professionnels ne peuvent être compris et analysés sans prendre en compte le contexte, la situation dans laquelle ils prennent place et les parties prenantes.

En effet, en fonction de la situation d'enseignement, de ce qui se passe dans sa classe, de ce qu'il sait de ses élèves, l'enseignant adopte une posture. Puis à mesure que la situation évolue, que la leçon avance, et suite aux réactions des élèves, l'enseignant change de posture. Cela peut arriver plusieurs fois dans une même situation d'enseignement et il peut même décider de revenir à la posture initiale.

Quand on étudie les notions de gestes et postures professionnels, il faut donc aussi s'intéresser à deux concepts liés : l'ajustement en situation, particulièrement développé par Dominique Bucheton, et la co-activité enseignant/élève, sur laquelle a travaillé Gérard Sensevy.

1.2. L'intérêt de travailler sur les postures et gestes professionnels pour améliorer la pratique de l'enseignant et l'apprentissage des élèves et les limites.

1.2.1. Les finalités et hypothèses de recherche actuelles.

L'objectif final est d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves.

Pour atteindre cet objectif, certains chercheurs en sciences de l'éducation travaillent sur l'action de l'enseignant, à savoir les gestes et postures professionnels tels qu'on les a définis précédemment, car pour eux, elle a un impact sur la qualité des apprentissages des élèves. Deux postulats sont à l'origine de cet axe de recherche :

l’activité de l’enseignant a un impact sur l’activité ou la posture de l’élève, et l’activité ou la posture de l’élève a un impact sur la qualité de ses apprentissages.

Par ailleurs, ces chercheurs corrèlent le nombre, la qualité des postures et la capacité de l’enseignant à circuler entre ces postures en fonction du contexte, de la situation, des élèves, ou ce qu’on appelle le co-ajustement en situation, à la qualité des apprentissages des élèves.

Enfin, Dominique Bucheton explique que les élèves les plus en réussite sont ceux qui disposent d’une gamme de postures plus large et savent en changer face à une difficulté. En général, cela est corrélé à un milieu favorisé. Ce ne serait donc pas l’école qui les construit.

Toutes ces hypothèses appuient l’importance de travailler sur les gestes et postures professionnels de l’enseignant pour améliorer les pratiques enseignantes et leur efficience sur les apprentissages. Néanmoins, certains chercheurs travaillent sur l’effet-maitre pour identifier ce qui est transmissible, appréhendable par un apprentissage ou l’expérience, et ce qui est de l’ordre de l’ « inné », qui fait partie de la personnalité de l’enseignant.

Cette problématique s’est donc érigée en enjeu crucial pour la formation initiale et continue des enseignants. En effet, cela pourrait permettre d’identifier les gestes et postures clés à transmettre aux enseignants. Si certains gestes ou postures ne sont pas appréhendables immédiatement, cela pourrait au moins dans un premier temps permettre aux enseignants d’apprendre à mieux se connaitre et à repérer les lieux d’intervention à privilégier ou à éviter parce qu’ils ne savent pas les négocier ou parce qu’ils se savent capables de se saisir de l’opportunité pour transformer les accidents en événements, c’est-à-dire ce qui provoque la dynamique du récit, les moments au cours desquels les élèves construisent le sens des objets travaillés, de l’école, de la relation didactique. En parallèle, dans une optique d’auto-formation, il s’agit de développer la réflexivité sur la pratique et les capacités d’analyse pour anticiper et interpréter les situations, choisir la posture adaptée, et se rendre compte si elle a été réalisée correctement. Ensuite, il est possible d’utiliser cette analyse pour faire évoluer et améliorer sa pratique, et donc indirectement la qualité des apprentissages des élèves, si les deux aspects sont bel et bien corrélés.

1.2.2. Les outils d'analyse des postures et gestes professionnels.

Pour travailler sur les gestes et postures professionnels de l'enseignant, il faut mettre en œuvre ce qu'on appelle l'analyse des pratiques enseignantes.

Cette analyse s'appuie principalement sur l'expérience passée qui passe du statut d'objet au statut de moyen pour construire la situation présente ou future. Ce retour sur expérience permet de se détacher de l'activité, de conscientiser les gestes et de gagner en objectivité, pour ensuite en faire un savoir transférable à une nouvelle situation.

Philippe Perrenoud donne plusieurs conseils généraux pour pratiquer cette analyse. Tout d'abord, il estime primordial d'accorder la priorité aux structures invariantes de l'action. Il conseille de décrire l'action plutôt que d'en chercher les mobiles, et de se centrer sur l'évènementiel observable et racontable plutôt que sur le structurel caché et abstrait. Dès lors qu'il s'agit d'interpréter les situations, il invite à une grande prudence, éthique et clarté conceptuelle. Il insiste sur le risque d'accentuer les aspects conscients qui sont plus facilement nommables et descriptibles. Enfin, pour ce qui est de l'explicitation de l'inconscient, il met en garde contre les interprétations psychanalytiques sauvages.

Par ailleurs, il explique que le travail d'analyse ne se limite pas à la pratique de classe. Il peut aussi prendre en compte tout ce qui se passe en « coulisses » : les préparations, les corrections, les pensées éparses et les réflexions sur l'action qui impactent ce qui se passe en classe.

Cette analyse de l'expérience passée peut s'appuyer sur plusieurs outils. On peut par exemple citer le modèle du multi-agenda développé par Dominique Bucheton. Ce modèle cherche à caractériser et modéliser l'agir enseignant. En se concentrant sur les caractères génériques et spécifiques de la co-activité et en cherchant à traduire le caractère hiérarchique, systémique et modulaire des gestes professionnels, le multi-agenda offre un support de description de l'activité enseignante et permet de focaliser l'attention sur les invariants face à la multiplicité des variables et sur les gestes d'ajustement.

On peut aussi s'appuyer sur des écrits, des entretiens d'explicitation ou des vidéoformations comme moyens de médiation pour prendre conscience de ses gestes et en décrypter le sens, avant de pouvoir les faire évoluer.

Les méthodologies cliniques comme l'auto-confrontation et l'instruction des sosies proposent aussi des perspectives intéressantes. Elles partent du principe que pour comprendre la dynamique d'action de l'enseignant, on ne peut pas laisser l'enseignant en dehors du processus d'analyse.

La première, particulièrement développée en France par Yves Clot, cherche à distinguer l'activité planifiée de l'activité réalisée pour identifier les développements possibles ou empêchés de l'activité et éventuellement en transformer le cours. Pour ce faire, des binômes d'enseignants sont formés. Ils participent d'abord à une co-conception de leur milieu de travail. Ensuite, ils sont filmés individuellement en situation. Puis ils sont une nouvelle fois filmés alors qu'ils regardent les enregistrements vidéos et échangent sur leurs pratiques professionnelles. Enfin, ils sont une dernière fois filmés après cette co-expérience.

Cette méthodologie permet une réflexivité sur la pratique qui tient compte de l'hétérogénéité des parcours, contextes, personnalités.

La seconde, développée à l'origine en Italie par Oddone, consiste à demander à un enseignant de donner des instructions à un sosie pour qu'il soit capable de se comporter exactement de la même manière que l'enseignant si on le met dans l'école, la classe, face aux collègues, aux élèves, aux familles, dans une situation donnée. L'objectif est de permettre au sosie de s'approprier l'expérience de l'enseignant pour ensuite pouvoir dégager les moments de rupture, prendre de la distance, questionner, critiquer la pratique de l'enseignant. A partir de là, le sosie pourra modéliser la situation, caractériser les conditions nécessaires à sa réalisation avant de trouver les moyens de la réinventer.

Pour construire notre méthodologie, nous adopterons donc une démarche clinique et nous nous inspirerons de ces pistes de travail, tout en prenant en considération les facteurs matériels suivants : nous ne pourrons pas utiliser d'enregistrement vidéo dans la classe, faute d'autorisations suffisantes, et nous ne pouvons pas solliciter de collègues pour croiser les analyses de pratiques.

1.2.3. Les limites et difficultés inhérentes à l'objet de l'étude et à la méthodologie utilisée.

- Les limites et difficultés inhérentes à l'objet de l'étude :

Avant de mener notre analyse de pratiques, il importe d'avoir conscience des difficultés inhérentes à notre objet d'étude.

Tout d'abord, si on a décrit quelques invariants de l'agir enseignant, celui-ci est aussi situé et dynamique. En effet, l'action de l'enseignant rencontre un contexte, une classe, ce qui implique une grande part d'imprévisibilité et de nombreuses spécificités. Face à cela, l'enseignant s'adapte en fonction de ses compétences, sa personnalité, son expérience. Il est donc difficile de faire de l'agir enseignant un modèle unique.

Ensuite, l'agir enseignant repose en grande partie sur le langage, ce qui suppose un potentiel important de malentendu, d'incompréhension, de non dit, de subjectivité.

Par ailleurs, les gestes et postures professionnels sont complexes à identifier et verbaliser de l'extérieur car ils sont imbriqués les uns dans les autres et incorporés dans des tâches, des objets, des interactions, des préoccupations diverses. Les acteurs eux-mêmes ont du mal à mettre en mots leur pratique, d'autant plus qu'elle fait appel à une grande part d'inconscient ancré dans des habitudes professionnelles, personnelles, culturelles. En effet, Bourdieu, Vergnaud et Piaget expliquent que la vie est faite de répétitions partielles. Une action est en fait une reprise d'une conduite déjà adoptée dans une situation similaire, avec quelques variations mineures. C'est ce que Vergnaud nomme la connaissance en acte. De fait, le sujet est dans l'incapacité d'expliciter la structure de son action, qui est cachée et inscrite dans la mémoire du corps, le système nerveux central et le cerveau, et fonctionne sans que le sujet ait à s'en souvenir.

On peut aussi noter la grande part de perception et d'interprétation dans cet agir enseignant, ainsi que les dimensions sociales, culturelles et linguistiques qui ont un impact important sur notre objet d'étude et notre capacité à proposer des conclusions objectives, généralisables, transférables à d'autres personnes ou contextes.

L'identité personnelle et professionnelle de l'enseignant, ses capacités didactiques mais aussi d'analyse, d'observation, relationnelles, son expérience, l'école et la classe cible sont autant de facteurs à prendre en compte.

Ainsi, notre analyse s'annonce complexe et la construction de notre dispositif de recueil de données devra prendre en compte tous ces aspects. En outre, nos conclusions seront forcément à relativiser par rapport à mon statut de débutante, qui a des conséquences sur mon empan de gestes professionnels et mes capacités d'ajustement, ma personnalité, mon contexte professionnel.

Enfin, même si nos conclusions proposent des gestes et postures à privilégier pour tel ou tel apprentissage, tel contexte, tel type d'enseignant, et que ces conclusions semblent transférables, il n'est possible de mettre en pratique ce genre d'étude que si les enseignants ont la volonté et la capacité de changer des habitudes en partie inconscientes, inhibées, qui peuvent resurgir en situation d'urgence.

- Les limites et difficultés inhérentes à la méthodologie :

Pour construire notre dispositif de recueil et d'analyse de données, il faut considérer les limites et difficultés des méthodologies dont nous nous inspirerons.

Tout d'abord, nous nous appuierons en partie sur l'auto-évaluation pour recueillir et nos données. Cela implique donc un certain nombre de difficultés décrites par Anne Jorro.

En plus de devoir affronter des difficultés à décrire et mettre en mots leur propre activité, elle explique que les sujets vont inconsciemment mettre en œuvre des stratégies de repli, voire de déni. Elle prévient aussi des risques de dresser le portrait d'un idéal de soi, ou d'un idéal type. En outre, elle écrit que la pensée narrative prend souvent le pas sur l'analyse dans l'auto-évaluation, et si le sujet parvient à l'analyse, il peut vite tomber dans l'interprétation.

De son côté, Philippe Perrenoud aborde deux autres difficultés. En premier lieu, il explique que si l'analyse des aspects conscients de l'action de l'enseignant est complexe, il est encore plus difficile d'étudier les fonctionnements inconscients, car

les conclusions ne sont pas toujours agréables ou valorisantes. Cela amène souvent à parler des non-dits du métier qui sont minimisés car ils contredisent le besoin des enseignants de montrer qu'ils maitrisent leur action ou de donner une image positive d'eux-mêmes. Il donne l'exemple de la peur, du goût du pouvoir, de la part de séduction inhérente à la pratique enseignante. Ainsi, il conclue en disant que les enseignants qui se lancent dans l'analyse de pratiques sont souvent tiraillés entre leur désir de progresser et leur refus de changer. Ils mettent donc souvent en place des mécanismes de défense, fuite, silence. En second lieu, Philippe Perrenoud parle de la rapidité avec laquelle les enseignants répondent aux situations vécues, ce qui complique l'analyse. De plus, celle-ci se fait a posteriori. Elle est donc le produit d'une reconstruction, d'où des risques d'oubli ou des phénomènes de refoulement.

Pour pallier ces difficultés et limiter les risques, nous garderons donc ces éléments en tête au moment de construire le dispositif du recueil de données, de recueillir les données et de les analyser. Par ailleurs, nous croiserons cette auto-analyse avec les compte-rendu d'observations réalisées par des personnes extérieures à l'école.

1.3. Mes hypothèses de recherche.

A partir de cet état de la question au niveau scientifique, j'ai décidé de me focaliser sur les hypothèses suivantes pour ma recherche :

Hypothèse n°1 : un travail sur mes postures m'aidera à faire entrer la classe dans les apprentissages, car les postures de l'enseignant influent sur celles des élèves.

Hypothèse n° 2 : certaines postures facilitent davantage les apprentissages que d'autres. Mais quelles postures ? Pour quels apprentissages ?

Grâce au dispositif mis en place, je pourrai tester plusieurs postures dans des situations d'enseignement différentes et constater les effets sur les postures des élèves et leurs apprentissages.

2. Méthodologie et analyse des données.

2.1. Méthodologie du recueil de données.

Pour travailler sur cette thématique, il est nécessaire de mettre en place une analyse de ma pratique enseignante.

Le dispositif de recueil de données s'organise donc en trois phases. Dans un premier temps, il s'agit d'effectuer un retour sur expérience pour effectuer un état des lieux des gestes et postures réalisés en début d'année suivi d'un bilan sur les évolutions ou améliorations à mettre en place pour améliorer ma pratique. Dans un deuxième temps, il s'agit d'appliquer les résultats de cette analyse à une nouvelle situation à observer. Enfin, on réalise un bilan final pour valider ou invalider les hypothèses et en faire des savoirs transférables à un agir enseignant en contexte.

De fait, je ferai partie intégrante de la base de données support de cette étude, tout comme la classe de CE2 présentée en introduction. La méthodologie adoptée est donc une démarche clinique qui s'appuie sur l'auto-évaluation et l'évaluation par des enseignants extérieurs à la classe : la tutrice qui me suit dans le cadre de l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) d'Aix-Marseille et la Professeur des Ecoles Maitre Formateur (PEMF) qui encadre mon stage pratique cette année.

Les outils mobilisés pour réaliser ce recueil de données sont les suivants :

- Mon cahier journal :

J'ai choisi de travailler sur mon cahier journal car il constitue depuis le début d'année un outil de régulation de mon activité professionnelle : je le prépare chaque semaine et y insère une colonne « observations » que je remplis à la fin de la journée avec des commentaires sur ce qui a fonctionné ou ce qui est à changer pour améliorer la séance. Je pense donc que l'analyse de l'évolution du contenu du cahier journal et

des commentaires associés constitue une source d'informations intéressantes sur l'évolution de ma pratique.

- Les comptes rendus d'entretiens et rapports de la PEMF :

La place des postures professionnelles est importante dans les entretiens avec la PEMF et les rapports produits. Leur analyse et l'évolution qu'on peut y lire donnent donc de nombreuses pistes de réflexion.

- Des grilles d'observation et comptes rendus d'entretiens post-observation :

Le recueil de données s'appuie sur une phase d'observation menée à partir de grilles (cf. tableaux) inspirées des travaux de Dominique Bucheton sur les postures enseignantes et les gestes professionnels (cf. annexe 1), et ce afin de permettre de décrire l'activité enseignante en se focalisant sur les invariants de la situation, face à la multiplicité des variables qui interviennent et peuvent complexifier, voire biaiser la description.

Plus spécifiquement, pour construire ces grilles, j'ai choisi de partir de mes fiches de préparation organisées autour des grandes phases de la séance. Pour chacune d'elle, j'ai précisé la durée, la modalité de travail et la posture à tenir, c'est-à-dire les gestes à réaliser en termes de pilotage, de tissage ainsi que l'atmosphère visée et ce que j'attends des élèves. Les observateurs extérieurs pouvaient ainsi suivre le déroulement de la séance et valider ou invalider la tenue des postures.

En ce qui concerne le choix des séances, j'ai d'abord choisi de faire observer une séance ritualisée en lexique pour valider ou invalider mon hypothèse n°1. En effet, cette séance étant un rituel mis en place depuis le début de l'année, les élèves sont habitués au déroulé et aux types de tâches proposées. De fait, je sais comment ils réagissent d'ordinaire et je peux donc proposer quelques variations en termes de postures et constater directement les effets sur les postures des élèves et la qualité de leur apprentissage.

Quant au travail sur l'hypothèse n°2, j'ai choisi de m'appuyer sur des apprentissages problématiques pour les élèves de la classe et/ou qui appellent des postures ou des modalités de travail inhabituelles :

1) Une séance en géométrie car le niveau des élèves est faible dans ce domaine et la géométrie implique souvent une grande part de manipulation.

2) Une séance en orthographe, domaine dans lequel le niveau des élèves est faible également, et plus particulièrement une séance de découverte et manipulation, difficile à animer.

3) Une séance en anglais, discipline pour laquelle les apprentissages sont uniquement oraux au cycle 2, conformément aux prescriptions des programmes, d'où une gestion de classe particulière. Par ailleurs, la pratique d'une langue étrangère suppose des difficultés de compréhension et une gêne à s'exprimer dans une autre langue. Ces deux points ont des conséquences sur les modalités de travail et d'animation qu'il me semble intéressant d'observer.

4) Une séance en EPS, discipline qui sollicite chez l'enseignant des gestes spécifiques et chez les élèves des postures différentes, en sus des particularités matérielles.

Suite à l'analyse des résultats obtenus lors de l'observation, je tenterai de construire une typologie de postures.

Lexique	Rituel de 30 minutes Objectif : Réinvestir les connaissances et compétences acquises via la séquence sur les familles de mots et réutiliser les mots nouvellement appris.	*Observée par la tutrice ESPE et la PEMF*
Géométrie	Séance de 45 minutes issue d'une séquence pour apprendre à repérer le milieu d'un segment. Découverte, institutionnalisation et entrainement.	*Observée par la tutrice ESPE*
Orthographe	Séance de 45 minutes issue d'une séquence sur l'accord dans le groupe nominal. Découverte/manipulation, institutionnalisation et entrainement.	*Observée par la tutrice ESPE*
Anglais	Séance de 45 minutes issue d'une séquence pour apprendre à se présenter à travers la formulation de questions et de réponses et la mémorisation du vocabulaire sur les nombres et les couleurs. Entrainement via des jeux.	*Observée par la tutrice ESPE et la PEMF*
EPS	Séance de 45 minutes issue d'une séquence en Ultimate. Entrainement au lancer (précis, loin). Ateliers tournants autogérés.	*Observée par la tutrice ESPE*

Tableau 1: Description synthétique des séances observées.

2.2. Analyse des données.

2.2.1. Etat des lieux de ma pratique enseignante et de mon contexte.

Tout d'abord, indépendamment du contexte dans lequel j'enseigne, ma pratique enseignante est impactée par deux aspects. D'un point de vue personnel, ce sont mes valeurs et ma personnalité qui influent naturellement sur la manière dont j'enseigne. D'un point de vue professionnel, mes gestes sont corrélés à mon statut de débutante, mon parcours universitaire, mes expériences passées et ma représentation du métier. Par exemple, mon intérêt pour les matières littéraires et les langues est important à prendre en compte pour analyser ma pratique. Néanmoins, j'ai suivi un parcours d'études très varié et c'est la polyvalence inhérente au professeur des écoles qui m'a poussée vers ce métier. Par ailleurs, je suis en reconversion et je n'ai aucune expérience dans l'enseignement. J'avais comme uniques références ma propre expérience d'élève et un stage d'observation réalisé en maternelle en octobre 2015. En revanche, je peux m'appuyer sur quelques aspects de mes expériences professionnelles passées pour analyser et améliorer ma pratique actuelle. Au quotidien, j'utilise notamment mes compétences en gestion de projet et en management d'équipe et mes connaissances sur la culture arabe. Enfin, ma vision du métier est celle d'un enseignant qui accompagne les élèves acteurs de leurs apprentissages. De plus, j'aime l'idée d'un travail par compétences transversales, plutôt que par discipline. En ce sens, je suis attirée par la pédagogie de projet mais j'ai constaté la difficulté à la mettre en œuvre en tant que débutante.

Ensuite, ma pratique enseignante est influencée par mon contexte. Cette année, je suis professeure des écoles stagiaire dans une école située dans un quartier défavorisé où la mixité sociale est faible. Les élèves sont majoritairement issus de la culture musulmane et gitane, avec de fréquentes tensions entre eux. La plupart des élèves gitans ne comprennent pas le sens de l'école et leurs parents sont peu

impliqués. L'école n'appartient pas au réseau d'éducation prioritaire et comprend donc plusieurs cours doubles. Le niveau général des élèves est faible.

La classe que j'ai en charge est un cours élémentaire deuxième année (CE2) de 30 élèves. Elle comprend plusieurs faibles lecteurs en grandes difficultés, un groupe d'élèves au niveau faible à moyen et quelques élèves moteurs au niveau somme toute inférieur aux attendus d'une classe de CE2. Le climat y est agité. Un cas de harcèlement entre élèves s'est d'ailleurs présenté au cours du premier trimestre, qui a débouché sur l'exclusion de deux élèves et a fortement impacté l'atmosphère de la classe.

Je partage la classe avec une binôme chevronnée qui est dans l'école depuis de nombreuses années. Je prends les élèves le jeudi, le vendredi et un mercredi sur deux. J'ai accepté de prendre en charge les matières suivantes : Français (orthographe, lexique, lecture, écriture, oral), Mathématiques (géométrie, grandeurs et mesures), Questionner le monde (le temps et le vivant, la matière, les objets), Anglais (pratique langagière), Arts visuels et EPS. Dès le début de l'année, ma binôme a partagé ma difficulté à gérer la classe et à faire entrer et maintenir les élèves dans les apprentissages. Les postures d'élèves principalement observées sont les postures du refus, première, ludique et créative. Nous nous sommes donc mises d'accord sur l'importance de poser un cadre ferme, notamment via un système de sanctions commun et des activités très cadrées qui engagent tous les élèves dans une posture scolaire ou première. Dans un second temps, il s'agirait de penser à des activités aptes à développer la posture réflexive chez les élèves. Notre intention initiale était de travailler en continuité mais les modalités du mi-temps (peu de temps pour travailler ensemble), nos différences de méthode et quelques désaccords ont créé des tensions qui ont fortement limité nos interactions.

2.2.2. Evolutions et améliorations à mettre en place.

Les évolutions qui ont eu lieu durant mes premières semaines de pratique ont illustré la confrontation entre ma vision du métier et la réalité de la gestion de la classe et de

la construction des apprentissages. Les premiers jours, ma personnalité, ma représentation de l'enseignement et ma connaissance des élèves m'ont incitée à lancer plusieurs projets pour enrôler les élèves peu scolaires et les rendre acteurs de leurs apprentissages. Le résultat en termes de gestion de classe et d'apprentissages était peu satisfaisant car le cadre n'était pas posé, les séquences n'étaient pas bien construites et les élèves n'étaient pas habitués à ces modalités de travail. De plus, plusieurs gestes professionnels n'étaient pas maitrisés : la passation des consignes, la gestion de l'activité, du temps et de l'espace, l'animation des phases orales (trop nombreuses). La PEMF m'a donc conseillé de me centrer sur l'objectif de la gestion de classe via la mise en activité et de laisser de côté pour un temps les activités à projets non maitrisées qui suscitaient l'excitation des élèves. J'ai donc transformé ma pratique et privilégié les activités scolaires qui engageaient les élèves dans le faire et les postures première et scolaire. Quant à mes postures, je les ai essentiellement limitées au contrôle et à l'enseignement que je maitrisais. Quand le climat de classe le permettait, j'introduisais aussi du tissage et de l'étayage, que je réalisais assez bien d'après les dires de la PEMF au cours de l'entretien qui a suivi sa première visite.

Une fois que le cadre a été posé et que les élèves ont été mis en activité, la PEMF m'a donné plusieurs pistes d'évolutions et d'améliorations pour que les élèves ne soient pas seulement en activité mais en apprentissage.

En termes de postures professionnelles, j'ai retenu les axes de travail suivants :

- Limiter la posture du contrôle car elle laisse peu de place à la manipulation, la recherche et l'accompagnement. Cela permettra aussi de varier mes positions majoritairement frontales, de favoriser les déplacements et de détendre ma tenue corporelle souvent figée.
- Améliorer la posture de l'accompagnement cruciale à maitriser car elle permet la compréhension et la construction de la tâche par les élèves qui verbalisent et reformulent ainsi que leur maintien en activité.
- Mettre en œuvre la posture du laisser faire qui permettra de pallier deux défauts majeurs : la monopolisation de la parole qui est de plus peu écoutée

et la représentation selon laquelle expliquer et montrer suffisent pour faire apprendre et/ou comprendre. Pour réaliser cette posture, il faut organiser des moments où les élèves manipulent de manière autonome : ces moments doivent être bien pensés de façon à anticiper les failles et à prévoir un cadre adapté et ils doivent aussi se dérouler sur un temps court. Pendant ces moments, je dois m'effacer en me positionnant en fond de classe par exemple.

En parallèle, je dois faire un travail sur ma voix pour la rendre moins monocorde et la moduler en fonction des changements de posture.

Quant aux gestes professionnels fondamentaux, plusieurs ne sont pas maitrisés :

- Pour la passation de la consigne qui permet d'engager les élèves dans la tâche, il faut veiller à respecter cinq étapes :

1) Le contexte : il n'y a plus rien sur les tables, le silence est total ;

2) Je donne la consigne et la fais reformuler ou je montre la tâche et le matériel et je demande aux élèves de faire des hypothèses sur ce qu'ils vont devoir faire avant de vérifier en lisant la consigne ;

3) On fait un exemple en collectif ;

4) Je réponds aux questions éventuelles ;

5) Je mets en activité, d'abord quelques minutes tout seul, puis je passe aider ceux qui en ont besoin.

- Pour l'accompagnement et l'étayage du travail en cours, essentiels pour maintenir tous les élèves dans la tâche, mes gestes sont généralement bien réalisés, sauf quand j'ai mal évalué la difficulté de la tâche proposée. Dans ce cas, je me laisse déborder par les besoins des élèves et je ne parviens pas à garder le pilotage de l'activité et une atmosphère propice au travail. Pour pallier ce problème, je dois évaluer le nombre d'élèves qui posent des questions lors de la phase 4 de la

passation de la consigne. S'il y a plus de 7 ou 8 élèves qui ne comprennent pas, cela veut dire que la tâche est trop difficile et il vaut mieux proposer un autre exercice.

- Pour le pilotage et l'animation de l'activité, la manière dont j'accompagne la tâche et je tiens la classe impactent la gestion du temps et l'orientation de l'activité. Il faut donc que je me prépare des fiches présentant les grandes phases de la séance avec l'objectif et la durée associés. Ainsi, j'éviterai les temps morts et les flottements et je suivrai les étapes nécessaires à l'atteinte de mon objectif de séance.

- Pour l'atmosphère de la classe qui n'est pas toujours propice aux apprentissages, je retiens trois remédiations possibles :

1) Un système de sanction à appliquer fermement et un plan de classe qui facilite mes déplacements et donne des possibilités d'isolement des élèves perturbateurs.

2) Une proposition d'activité qui mette les élèves en position de faire et soit pensée en termes de cadre et de préparation matérielle pour anticiper les failles. Les phases orales trop longues sont à proscrire.

3) Un travail sur l'attention à donner à ce qu'il se passe en classe et aux comportements « déviants » pour y remédier immédiatement et éviter que cela ne détériore le climat de classe.

Ces remarques font écho à des éléments observés dans mon cahier journal en début d'année, à savoir :

- La planification d'activités inadaptées au niveau des élèves, ce qui avait un effet négatif sur l'atmosphère de classe car les élèves étaient mis en échec et se dissipaient.
- Le mauvais calibrage des activités, trop denses par rapport au créneau horaire prévu ou le manque de rythme insufflé dans l'activité, d'où des séances non terminées ou bâclées au détriment de la construction du sens des apprentissages.
- La construction de la phase initiale des activités autour d'un débat ou d'une question ouverte à la classe pour remobiliser les connaissances ou

représentations initiales des élèves, avec pour résultat un climat de classe de plus en plus agité et peu propice au travail.

- Le trop grand nombre d'expérimentations menées en termes de types d'activités et de modalités de travail alors que les élèves avaient besoin de cadres et de repères.

Au cours des périodes 3 et 4, ces axes de travail ont été mis en œuvre pour faire évoluer ma pratique professionnelle. Il s'est agi, grâce au dispositif de recueil de données, d'observer s'ils ont été intégrés à ma manière d'enseigner conformément aux préconisations et les effets que cela a produit sur les postures et apprentissages des élèves.

2.2.3. Analyse des données recueillies lors de l'observation du rituel et bilan au regard de l'hypothèse n°1.

L'observation a d'abord porté sur un rituel lexical mené tous les vendredis matins depuis le début de l'année. A l'origine, il avait surtout pour but de mettre rapidement les élèves au travail. De fait, la tâche était simple : il s'agissait de découvrir un mot mystère en prenant appui sur le nombre de lettres le composant et sur les lettres découvertes au fur et à mesure des essais, à la manière du jeu du pendu. Puis les élèves devaient contextualiser le mot mystère en l'insérant dans une phrase inventée à l'écrit.

J'ai ensuite complexifié le rituel en l'associant aux séquences réalisées en parallèle sur les mots polysémiques, puis sur les familles de mots, mais l'essentiel du déroulé du rituel est resté identique.

Les élèves sont donc habitués à ce mode de fonctionnement. De fait, il me semblait intéressant de m'appuyer sur ce rituel bien maitrisé pour travailler sur la première hypothèse : en insérant de légères variations au rituel, on pourra évaluer les effets

des changements de postures enseignantes sur les postures des élèves et la qualité de leurs apprentissages.

Domaines : Etude de la langue (lexique) ; Production d'écrit.		**Rituel de réinvestissement après une séquence sur les familles de mots.**
Intitulé du rituel : la famille de mots du jour.		
Objectif de la séance : Réinvestissement des connaissances et compétences développées sur les familles de mots pour améliorer ses écrits. **Compétence :** Produire des écrits et identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre.		
Déroulement, consigne	**Dispositif, durée**	**Postures, préoccupations**
1) Lecture de l'arborescence du jour et reconstitution de la famille de mots du jour. Extraction et verbalisation autour du radical, préfixe et suffixe de chaque mot (le cas échéant). Lancement de la consigne : écrire une phrase par mot. Si fini, trouver d'autres mots de la même famille et inventer des phrases les incluant.	Collectif 10'	PE « accompagnement ». Atmosphère détendue et collaborative. Pilotage souple et ouvert. Tissage important. PE « enseignement » et élèves verbalisent. Atmosphère concentrée et attentive. Tissage : retour sur.
2) Ecriture de phrases en individuel.	Individuel 15'	PE « contrôle ». Elèves font. Pilotage collectif, synchronique très serré. Atmosphère tendue et hiérarchique. Tissage faible. PE repère phrases intéressantes à valoriser lors de la phase de mise en commun PE « accompagnement » pour élèves à besoins particuliers.
3) Mise en commun et clôture : lecture de quelques phrases.	Collectif 5 '	PE « accompagnement ». Atmosphère détendue et collaborative. Pilotage souple et ouvert. Tissage important.

Tableau 2: Grille d'observation du rituel.

La tutrice de l'ESPE a été la première observatrice extérieure du rituel tel qu'il est décrit ci-dessus. Lors de sa visite, tout s'est déroulé comme prévu. La famille de mots du jour était formée autour du radical LUM (LUMIERE). Les élèves ont été complètement enrôlés dans la tâche, j'ai tenu mes postures et atteint mon objectif de séance.

Deux semaines plus tard, c'est la PEMF qui a observé le rituel. La famille de mots du jour était formée autour du radical MAR/MER. Conformément à ce qui était convenu en phase 1, j'ai tenu la posture de l'accompagnement comme je l'avais fait lors de la visite de la tutrice de l'ESPE. Cependant, les élèves ont cette fois eu des difficultés à entrer dans la tâche car la famille de mots choisie posait plus de problèmes d'un point de vue sémantique, notamment les termes « maritime » et « marée » peu

connus des élèves, et le climat de classe s'est progressivement détérioré. J'ai donc accéléré la clôture de la phase 1 pour engager rapidement les élèves dans la phase 2, c'est-à-dire une tâche d'écriture individuelle, pensant couper court à l'agitation croissante. La phase 2 s'est elle aussi déroulée difficilement car beaucoup d'élèves sollicitaient mon étayage et s'agitaient dans l'attente de mon passage. Cela a également impacté le recueil de données que j'effectue habituellement pour animer la phase 3 de mise en commun (repérage de phrases intéressantes à faire lire). Par conséquent, en phase 3, j'ai demandé à quelques élèves de lire leur phrase sans savoir ce qu'ils avaient écrit et j'ai remarqué que beaucoup de phrases, principalement celles des élèves que je n'avais pas eu le temps d'aider, n'étaient pas correctes d'un point de vue sémantique. La mise en commun n'a donc pas été de bonne qualité et j'ai du l'écourter.

De cette phase d'observation, je retiens les points suivants :

- En phase 1, je n'ai pas su adapter le degré d'accompagnement à celui de la difficulté ressentie par les élèves.
- J'ai perçu l'évolution du climat de la classe mais la solution apportée n'a pas été pertinente : dès la fin de la phase 1, j'ai enrôlé les élèves dans la tâche sous la contrainte. Ils se sont donc mis au travail selon une posture première, voire scolaire, mais pas réfléchie. De fait, j'ai été confrontée à deux types d'élèves : ceux, autonomes, qui produisaient des phrases de mauvaise qualité et ceux qui attendaient mon aide. Je n'ai donc pas pu accompagner tous les élèves qui en avaient besoin et peu d'élèves ont atteint l'objectif de la séance. Pour y arriver, il aurait fallu que j'ajuste différemment ma posture professionnelle au contexte auquel j'étais confrontée. Par exemple, j'aurais pu intégrer une phase supplémentaire de contextualisation des mots dans des phrases à l'oral entre la phase 1 et 2, ou fournir l'étayage donné à quelques élèves pendant la phase 2 à la classe entière.

Cette expérience m'a néanmoins permis de valider mon hypothèse n° 1, à savoir qu'un travail sur mes postures m'aide à faire entrer la classe dans les apprentissages, car les postures de l'enseignant influent sur celles des élèves. En effet, pendant la phase 2, j'ai eu le temps d'être dans la posture d'accompagnement avec quelques élèves auxquels j'ai fourni un étayage. Grâce à l'accompagnement

proposé, ces élèves ont pu passer de la posture première à la posture réfléchie et produire des phrases correctes d'un point de vue sémantique. Ils ont donc atteint l'objectif, contrairement à d'autres élèves qui n'ont pas bénéficié de cette posture alors qu'ils en auraient eu besoin, et qui n'ont donc pas pu atteindre l'objectif.

Je nuancerais cependant cette hypothèse en disant que la capacité d'ajustement en situation est également cruciale, comme en témoigne cette expérience. Or cela requiert des compétences d'analyse en contexte, des connaissances pour savoir quelle réponse proposer à tel type de situation et la capacité à mettre en œuvre ces réponses dans l'action, ce qui est loin d'être évident lorsqu'on débute dans le métier.

2.2.4. Analyse des données recueillies lors de l'observation des séances en orthographe, en géométrie, en anglais et en EPS.

De manière générale, l'observation des séances a montré que je réalisais certaines postures mieux que d'autres :

Postures de l'enseignement et de l'accompagnement : l'observation a montré que ces postures sont celles que je réalise le mieux. Via mes questionnements et les situations proposées, je parviens à faire verbaliser les élèves et à les amener là où je le souhaite.

Posture du contrôle : un gros travail a été fait pour limiter le recours à cette posture. De fait, au moment de l'observation, la tutrice de l'ESPE a estimé qu'elle n'était pas omniprésente dans ma pratique, contrairement à ce que Dominique Bucheton décrivait comme typique chez les enseignants débutants. Ainsi, la position frontale est beaucoup moins utilisée qu'en début d'année et je me déplace bien dans la classe.

Posture du lâcher-prise : c'est la posture que j'ai le plus de difficulté à tenir. Pourtant, l'enjeu est important : à travers cette posture, c'est l'autonomie et l'autogestion des élèves qui se construit.

Domaine : Etude de la langue (orthographe).			**N° séance : 3 / 5**
Intitulé de la séquence : L'accord dans le groupe nominal.			
Objectif de la séance : Manipulation de GN avec des N+Adj qui font exception à la règle. **Compétence :Raisonner pour réaliser les accords dans le GN.**			
Déroulement, consigne	**Dispositif, durée**	**Postures, préoccupations**	**Matériel**
1) Rappel de la leçon et passation de la consigne.	Collectif 10'	PE « enseignement » et élèves verbalisent. Atmosphère concentrée et attentive. Tissage : lien entre tâches, retour sur.	Affiches réalisées en séance 1. Affiche leçon. Dispositif agrandi au tableau. Enveloppes+affiches.
2) Recherche	Binômes 10'	PE « lâcher-prise », élèves font et réfléchissent. Pilotage confié au groupe auto-géré, atmosphère confiante, PE n'intervient pas. Tissage par élèves.	15 enveloppes avec étiquettes une souris grise, un tapis épais, les gaz inodores, une jolie voix, un prix bas, un tas important, un temps frais, un cheveu fin, un pas lourd, un ours joyeux, deux gros nez, un matelas confortable. 15 tableaux singulier/pluriel/déterminants.

Tableau 3: Extrait de la grille d'observation de la séance d'orthographe.

Par exemple, en orthographe, j'avais cadré l'aspect matériel pour permettre au groupe de s'autogérer facilement en phase 2. Néanmoins, j'ai mal passé la consigne en phase 1 et je suis donc passée dans les groupes pour compenser cette mauvaise passation de consigne. Les élèves m'ont alors beaucoup sollicitée, ce qui m'a empêché de tenir la posture du lâcher prise.

Domaine : Education physique et sportive.		**N° séance : 3 / 6**	
Intitulé de la séquence : Initiation à l'ultimate.			
Objectif de la séance : Entrainement à l'utilisation du frisbee. **Compétences : Lancer loin et/ou précis ; Faire progresser le frisbee vers l'en-but.**			
Déroulement, consigne	**Dispositif, durée**	**Postures, préoccupations**	**Matériel**
1) Passation de la consigne aux responsables des ateliers. Expliquer ateliers, rôle des responsables (expliquer, arbitrer, gérer le matériel), montrer matériel, fiche à remplir.	Petit groupe 5' Pendant la récréation	PE « enseignement » et élèves verbalisent. Atmosphère concentrée et attentive. Tissage : lien entre tâches, retour sur.	Plots, 1 tapis, 2 frisbees mous, 9 frisbees durs, 1 sifflet, 1 chronomètre, fiches ateliers, 4 stylos, équipes, chasubles 4 couleurs, 3 cerceaux.
2) Echauffement et installation du matériel. Elèves mettent leur chasubles et s'assoient au coin regroupement. PE lance la	PE + petit groupe 5' Collectif 5'	Avec les responsables des ateliers : PE « enseignement » et élèves verbalisent. Atmosphère concentrée et attentive.	Plots, 1 tapis, 2 frisbees mous, 9 frisbees durs, 1 sifflet, 1 chronomètre, fiches ateliers, 4 stylos,

consigne de l'échauffement et installe le matériel avec les responsables des ateliers.		Tissage : lien entre tâches, retour sur. Avec les autres élèves : PE « contrôle ». Elèves font. Pilotage collectif, synchronique très serré. Atmosphère tendue et hiérarchique. Tissage faible.	équipes, chasubles 4 couleurs, 3 cerceaux.
4) Activité 5' par atelier. La PE siffle toutes les 5 minutes, élèves en statues. PE annonce prochain atelier et élèves y vont au coup de sifflet. Le responsable de l'atelier a 1 minute pour expliquer. Quand il est prêt il lève sa fiche. PE siffle et lance les 5' d'atelier.	Collectif 25'	PE « lâcher-prise », élèves font et réfléchissent. Pilotage confié au groupe auto-géré, atmosphère confiante, PE n'intervient que pour les problèmes de comportement. Tissage par élèves.	Feuille pour noter des observations sur les élèves (compétences et comportement).

Tableau 4: Extrait de la grille d'observation de la séance d'EPS.

De même, en EPS, j'avais organisé des ateliers tournants gérés par des élèves référents que j'avais formés en amont de la séance et qui disposaient d'une fiche récapitulant les points importants (règles, matériel, schéma). Cela a bien fonctionné mais par souci de temps, j'ai pris en charge la majeure partie de l'installation de matériel contrairement à ce qui était prévu. De plus, au cours de l'activité, les élèves faisaient souvent appel à moi pour les problèmes de discipline.

Domaine : Langue vivante étrangère.		**N° séance : 4 / 6**
Intitulé de la séquence : Guess who I am ?		
Objectifs de la séance : Entrainement à la formulation de questions et réponses simples pour apprendre à connaitre quelqu'un et à se présenter ; Mémorisation du vocabulaire des nombres et des couleurs. **Compétence :** Prendre part à une conversation, participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations de la vie quotidienne.		
Déroulement, consigne	**Dispositif, durée**	**Postures, préoccupations**
1) Rituel d'entrée : « Good morning everyone ». PE demande à un élève la date du jour puis interroge des élèves sur leur humeur « How are you ? » ou « How do you feel ? » PE demande à un élève de poser la question à un camarade qui répond et pose la question à quelqu'un d'autre etc. 1 élève maitre du jeu contrôle les réponses et les tours de parole.	Collectif 2' Collectif 5'	PE « enseignement » et élèves verbalisent. Atmosphère concentrée et attentive. Tissage : retour sur. PE « lâcher-prise », élèves font et réfléchissent. Pilotage confié au groupe auto-géré, atmosphère confiante, PE n'intervient pas (exception : comportement, prononciation). Tissage par élèves.
2) Activité 1 : mémoriser les couleurs. Tissage : Pour pouvoir jouer au jeu	Collectif 5'	PE « enseignement » et élèves verbalisent ...

guess who am i, il nous manque encore des questions/réponses. Aujourd'hui, on va s'entrainer à nommer les couleurs en anglais. A quelle question cela va-t-il nous permettre de répondre ? Passation de la consigne : 1 maitre du jeu qui choisit un élève et lui montre une couleur qu'il doit nommer en anglais. S'il se trompe, maitre du jeu lui montre et la dit. Maitre du score marque points. Mise en activité 5'« And the winner is… » Evolution de la consigne : élèves nomment une couleur et le maitre du jeu doit la montrer le plus vite possible. Maitre du score marque les points. Plusieurs maitres du jeu passent. Mise en activité 5'« And the winner is… ». Clôture : PE demande à un premier élève « What's your favourite colour ? », l'élève répond et choisit quelqu'un d'autre etc.	Collectif 5' Collectif 2' Collectif 5' Collectif 2'	PE « lâcher-prise », élèves font et réfléchissent … PE « enseignement » et élèves verbalisent ... PE « lâcher-prise », élèves font et réfléchissent … PE « accompagnement », élèves réfléchissent à leur travail. Atmosphère détendue et collaborative. Pilotage souple et ouvert. Tissage important.
3) Activité 2 : mémoriser les nombres. Tissage : on va s'entrainer à nommer les nombres en anglais. A quelles questions cela va-t-il nous permettre de répondre ? Passation de la consigne. Mise en activité Evolution de la consigne : un élève montre une carte (nombre écrit en chiffres ou lettres) à un autre qui doit lui montrer la carte correspondante etc. Le maitre du score marque les points au tableau (chaine qui recommence à 0 quand erreur). Mise en activité 5' Clôture : PE demande à un élève son âge ou sa fratrie ; l'élève répond et choisit une question à poser à quelqu'un d'autre etc.	Collectif 5' Collectif 5' Collectif 2' Collectif 5' Collectif 5'	PE « enseignement ». Atmosphère attentive. Tissage. Elèves verbalisent. PE « lâcher-prise », élèves font et réfléchissent … PE « enseignement » PE « lâcher-prise » PE « accompagnement

Tableau 5: Grille d'observation de la séance d'anglais.

Enfin, en anglais, j'avais nommé des maitres du jeu et des maitres du score pour pouvoir laisser le groupe en autogestion. Cependant, j'ai noté beaucoup d'erreurs de prononciation et certains élèves ne parlaient pas assez fort, ce qui provoquait de l'agitation de la part d'élèves qui se plaignaient de ne pas entendre ou qui faute d'entendre ce qui se passait, se désintéressaient de la tâche. J'intervenais donc

assez souvent pour répéter ce qui avait été dit trop bas, corriger des erreurs de prononciation ou réguler l'atmosphère de la classe, ce qui incitait encore plus les élèves à faire appel à moi. L'objectif de l'autogestion du groupe n'a donc été atteint que partiellement. De plus, en termes d'apprentissage, je me retenais souvent d'intervenir pour respecter ma posture et j'ai donc laissé passer beaucoup d'erreurs de prononciation.

Pour pallier ces difficultés, les conseils préconisés sont les suivants :

- Faire semblant de faire autre chose pendant que les élèves sont en autogestion, ils auront ainsi moins le réflexe de faire appel à moi, ou prendre des notes sur ce qui se passe en renvoyant les demandes des élèves à un temps de mise en commun ultérieur au cours duquel on reviendra sur les évènements d'intérêt. Je n'interviens donc que pour gérer les gros problèmes de discipline.
- En ce qui concerne ma position, je suis souvent au même endroit au fond de la classe. Les élèves savent donc où me trouver. Je dois essayer de varier les positions pour que les élèves aient moins le réflexe de se tourner vers moi pour avoir ma validation.
- Plus spécifiquement, pour l'anglais, nommer un locuteur expert qui parle fort et a une bonne prononciation pour reprendre les énoncés des élèves qui parlent bas et corriger les erreurs. En dernier recours, ne pas m'interdire de changer de posture si je note des erreurs de prononciation non corrigées, pour éviter d'ancrer des erreurs qu'il sera par la suite difficile de corriger. Cet aspect a également été souligné par Mme Mailhes lors de sa conférence sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire.

En termes de gestes professionnels fondamentaux, l'observation a montré une maitrise plus importante, notamment en ce qui concerne la passation de la consigne, le pilotage de l'activité et la gestion de la classe.

C’est encore perfectible, en témoignent la mauvaise passation de consigne en orthographe, l’échec de la séance de géométrie, les flottements persistants dans l’animation des séances et les comportement inappropriés qui polluent encore ponctuellement l’atmosphère.

Néanmoins, les élèves entrent rapidement dans les apprentissages et vont au bout de la tâche dans un climat propice au travail. Ils sont très souvent mis en situation de manipulation, parfois pendant plus de 30 minutes, sans qu’il n’y ait de débordement et jusqu’à atteindre les objectifs. Les activités prévues dans le cahier journal, l’emploi du temps et la programmation sont globalement respectés. Une nette progression est donc à noter dans les résultats des élèves par rapport au niveau évalué en début d’année.

2.3. Bilans et limites.

2.3.1. La typologie des postures : un savoir transférable à une nouvelle situation ?

L’analyse menée dans ce mémoire a permis d’affirmer que les postures et gestes professionnels ont un réel impact sur l’entrée et le maintien dans les apprentissages ainsi que sur leur qualité.

Cependant, notre hypothèse n° 2 nous invitait à aller plus loin puisqu’elle posait la question des postures qui facilitent ou empêchent la construction d’un environnement propice aux apprentissages.

Pour répondre à cette hypothèse, nous avons choisi de synthétiser l’analyse des données recueillies au cours de la phase d’observation dans un tableau inspiré du modèle de Dominique Bucheton reproduit en annexe 1 et qui se veut être un essai de typologie des postures à tenir et gestes à réaliser en fonction d’un certain nombre

de critères visés par l'enseignant, à savoir l'objectif, l'apprentissage, la modalité de travail, le type d'activité, d'atmosphère et de pilotage de la tâche.

Cela permettra de participer à l'objectif généralement donné à l'analyse des pratiques professionnelles, c'est-à-dire transformer l'expérience passée d'objet d'étude à moyen pour construire une situation future.

Postures à tenir : / Ce qui est visé :	Accompagnement	Contrôle	Lâcher-prise	Enseignement
Objectif	Assimilation/compré-hension des notions par verbalisation, pratique.	Automatisa-tion.	Découverte ou entrainement Autonomie, collaboration.	Verbalisation des règles.
Apprentissage	Tous	Tous sauf arts visuels (a priori)	Tous	Tous
Phase/ Type d'activité	Co-tissage important Co-construction de la consigne Co-construction des savoirs (institutionnalisation collective) Entrainement (1) Réinvestissement (1) Correction collective Evaluation formative	Passation de la consigne Evaluation sommative	Découverte : expérience, recherche, manipulation Tissage par les élèves Entrainement (2) Réinvestissement (2) Correction entre pairs Auto-évaluation	Tissage magistral Passation de la consigne Institutionnalisa-tion magistrale Correction magistrale
Modalité de travail	Individuelle (différenciation) Collective Groupe	Individuelle	Individuelle Groupe (tutorat, tutelle entre pairs) Collective	Collective
Atmosphère Tâche du PE, des élèves	Détendue, collaborative Volume sonore moyen, dialogue, métalangage du PE et des élèves.	Tendue, hiérarchique Volume sonore faible.	Pas d'intervention du PE (confiance). Volume sonore moyen à élevé, dialogue.	Concentrée, attentive Volume sonore faible. Métalangage du PE.
Pilotage des tâches	Souple et ouvert	Collectif et synchroni-que, serré	Groupe autogéré	Collectif et synchronique, serré

Tableau 6: Essai de typologie des postures.

A la lecture de cette typologie, on peut constater que le critère de l'apprentissage n'est pas vraiment pertinent pour choisir une posture, en témoigne la deuxième ligne du tableau. Cela traduit le résultat observé au cours du recueil de données, à savoir qu'il n'y a pas réellement de posture qui facilite ou empêche tel apprentissage. Ainsi, chaque posture peut être adaptée à n'importe quel apprentissage, à l'exception faite peut-être de la posture du contrôle qui est assez limitante en termes d'objectif, de

type d'activité et de modalité de travail et qui semble donc à utiliser avec parcimonie, pour les évaluations sommatives et la passation de la consigne magistrale essentiellement.

A priori, cette posture est aussi peu propice aux apprentissages artistiques, pour lesquels les postures réflexives des élèves sont fondamentales, et pour lesquels on peut aussi s'appuyer sur les postures ludiques ou créatives. Néanmoins, nous n'avons pas pu mener d'expérimentation sur cette discipline dans le cadre de notre étude et nous ne pouvons donc pas émettre d'affirmation à ce sujet.

En revanche, la lecture de cette typologie corrèle bien plus les critères d'objectif, de type d'activité, d'atmosphère, de pilotage des tâches et dans une moindre mesure, de modalité de travail au choix des postures.

Ainsi, concernant l'objectif, il apparait que les postures sont à choisir en fonction de la phase de la séance ou de la séquence dans laquelle on se trouve. Par exemple, si l'enseignant souhaite organiser une séance de découverte au cours de laquelle les élèves vont manipuler pour éprouver la notion qui sera travaillée les prochaines semaines, l'enseignant devra adopter une posture de lâcher prise pour ne pas influencer les élèves. Par contre, s'il anime une séance d'entrainement à la notion quelques semaines plus tard, il optera plutôt pour la posture de l'accompagnement qui lui permettra d'apporter un étayage aux élèves qui en ont besoin. Si certains élèves sont déjà autonomes dans la notion, il pourra être dans le lâcher-prise avec eux.

De même, si l'on se place du point de vue du type d'activité visé, les postures seront à choisir en fonction du pilotage des tâches, de l'atmosphère et de la modalité de travail escomptés. Par exemple, si l'enseignant souhaite organiser une phase de tissage au début de sa séance, il peut choisir d'être dans l'accompagnement ou dans l'enseignement. Dans le premier cas, on parlera de co-tissage avec un dispositif de travail collectif, une atmosphère collaborative et un pilotage souple et ouvert. Par contre, si les élèves ne sont encore pas en mesure de mobiliser les connaissances nécessaires au co-tissage, car c'est la première séance de la séquence et qu'ils n'ont jamais rencontré la notion auparavant, ce sera à l'enseignant d'apporter les savoirs

utiles à la séance et on se trouvera plutôt dans une posture d'enseignement qui impacte radicalement le type d'atmosphère, cette fois concentrée et attentive, et de pilotage, collectif et synchronique. On peut faire les mêmes remarques avec des moments-clés tels que la passation de la consigne, l'institutionnalisation, la correction, qui peuvent être co-construits ou pas selon l'objectif de l'enseignant et les capacités des élèves à un instant donné.

Cet essai de typologie se veut donc être un outil pour construire la grille d'observation en amont de la séance à analyser.

2.3.2. Les limites de cette typologie et de ce travail de recherche.

En ce qui concerne la typologie proposée, les limites tiennent d'abord au caractère très marqué du sujet de recherche. En effet, mon profil professionnel et personnel et mon contexte d'enseignement ont un impact sur les résultats obtenus. Le caractère transposable de la typologie est donc en ce sens à nuancer.

Ensuite, le format générique de cette typologie a été choisi par souci de clarté et avec l'objectif de synthétiser les résultats de l'analyse. Cependant, il ne permet pas de traduire la complexité de toutes les variables qui entrent en jeu, par exemple :

- La notion d'ajustement en situation : la typologie et les grilles d'observation proposées peuvent faciliter la transposition de la théorie sur les postures en actes. En effet, elles peuvent aider à préparer la séance et servir de support pour animer l'activité et recueillir les données sur les postures qui seront à analyser a posteriori. Néanmoins, la typologie n'offre pas de solutions pertinentes lorsque la situation évolue différemment par rapport à ce qu'on avait imaginé. Or on a pu constater au cours de l'observation de la séance de géométrie que tout ne se déroule pas toujours comme prévu. Il faut alors être en mesure d'ajuster sa pratique dans l'action, tout en gérant tous les autres paramètres inhérents à une situation d'enseignement.
- Les postures et gestes mentionnés dans la typologie se réfèrent à des grands genres propres au métier. Si cela permet de construire un agir enseignant

partagé, cela ne doit masquer les spécificités de mise en œuvre de ces postures en fonction de la personnalité, du contexte ou de la manière particulière qu'a un enseignant d'interpréter telle ou telle posture. Or ces spécificités sont souhaitables car l'objectif est de s'approprier cette typologie pour que la tenue des postures soit naturelle. Si l'on n'est pas à l'aise dans une posture, les élèves le sentiront et cela ne fonctionnera pas. On l'a particulièrement vu avec le lâcher prise, que j'ai eu beaucoup de mal à tenir en tant que débutante dans une classe dans laquelle le cadre n'était pas bien posé. Or si la posture n'est pas maitrisée et bien pensée, qui plus est celle-ci, il y a un vrai risque que cela dérape.

- La gradation qu'il peut y avoir dans la mise en œuvre des postures : on peut être plus ou moins accompagnant par exemple, ou mettre des limites dans le lâcher prise.
- Le caractère parfois enchâssé des postures : à un même moment, il arrive que l'enseignant soit amené à tenir deux postures, notamment pour répondre aux besoins différents de ses élèves.

Quant au travail de recherche en lui-même, il peut être discuté car il omet certains facteurs fondamentaux de l'entrée et du maintien des élèves dans les apprentissages, qui ont permis à ma pratique d'évoluer au même titre que mon travail sur les postures et gestes professionnels.

En premier lieu, ce travail de recherche se concentre sur les gestes réalisés pendant la classe. Or on ne peut pas les détacher des gestes professionnels qui ont été effectués avant et après la classe pour permettre à ce qu'on voit pendant la séance de fonctionner. Par exemple, le développement de ma capacité à construire des supports et proposer des activités inscrites dans des séquences progressives et adaptées au niveau de la classe a grandement participé à l'amélioration de ma pratique professionnelle. En effet, cela a eu un impact notable sur ma capacité à tisser du sens et à piloter la tâche et sur l'enrôlement des élèves. Les rapports de la PEMF témoignent de ce changement à partir de janvier, tout comme le cahier journal qui devient beaucoup plus concis car il est construit en référence à de nombreuses fiches de séquences. De même, cette réflexion sur les séquences et les supports m'a

permis de rendre l'analyse a posteriori des séances menées plus efficace. En fonction de ce que j'avais observé, de là où la séance s'était arrêtée, des difficultés de chacun, je pouvais modifier la séance suivante et les supports utilisés. Par ailleurs, j'ai aussi fait des progrès dans la planification des activités en cohérence avec le créneau horaire disponible et les rythmes biologiques des élèves. Enfin, j'ai amélioré l'organisation matérielle de l'activité pour anticiper au maximum les difficultés logistiques.

En second lieu, le facteur temps apparait crucial en ce sens qu'il donne la possibilité à l'enseignant, notamment lorsqu'il débute, de s'exercer aux gestes professionnels, de prendre du recul, de murir les situations vécues ou conseils reçus pour ensuite les intégrer à sa pratique et l'améliorer. Je l'ai particulièrement vécu cette année via ce travail d'analyse de pratiques qui m'a beaucoup servi, en témoigne l'évolution de mon agir enseignant, mais qui était aussi parfois frustrant en ce sens que je connaissais la théorie, j'avais conscience de ce que je devais faire, mais je n'arrivais pas à le mettre en œuvre dans l'action car je n'étais pas prête ou j'avais cognitivement trop d'aspects à gérer en même temps pour produire ce que je souhaitais comme je le souhaitais. De même, le facteur temps ne peut être distingué de l'expérience, ce capital de situations auquel on peut se référer en contexte et qui nous permet de réagir à tout évènement de manière rapide et pertinente sans qu'on arrive à l'expliquer clairement. Par conséquent, la quantité et la qualité du travail fourni et de l'analyse réalisée ne sauraient remplacer le temps qui passe et apporte à l'enseignant l'expérience nécessaire à l'amélioration de sa pratique, à la construction de sa capacité d'ajustement, au développement d'une confiance indispensable pour que les élèves le reconnaissent en tant qu'enseignant. Il y a donc aussi une certaine forme de patience à avoir dans ce processus de construction de l'agir enseignant.

Ensuite, le rapport de l'enseignant aux disciplines est un facteur important de la construction des apprentissages. Cela s'est particulièrement vu lors de la première visite de la tutrice de l'ESPE. Dans la matinée, on est passé de la séance très réussie en orthographe à la séance en géométrie qui a échoué. Il y a certainement plusieurs choses à modifier dans cette séance pour qu'elle atteigne son objectif, mais au-delà de l'aspect didactique, je suis également beaucoup moins à l'aise pour animer les mathématiques que le français, et cela s'est senti lors de l'observation. Il

est donc crucial de connaitre ses faiblesses pour les compenser et ne pas impacter la qualité des apprentissages des élèves.

Un dernier facteur qui n'est pas à négliger est le rôle de l'affectivité et de la relation de confiance qui se crée entre l'enseignant et l'élève et qui impacte aussi grandement la qualité des apprentissages, notamment chez les élèves les plus en difficulté.

Enfin, d'un point de vue méthodologique, nous avons cherché à éviter les écueils relatifs à l'auto-évaluation. Il était notamment nécessaire de diminuer les risques d'interprétation et de perception inhérents à cette méthodologie. Pour ce faire, nous avons utilisé différents outils, à savoir le cahier journal, les rapports de la PEMF et nous avons fait appel à des observateurs extérieurs avec lesquels nous nous sommes entretenus. Cela a permis de construire une analyse de l'expérience passée qui soit la plus objective possible. De plus, cela a facilité la construction de la réflexivité sur ma pratique et m'a permis de me détacher de la situation pour tenter d'expliciter la structure qui se cache derrière certains gestes, ce que Vergnaud appelle la connaissance en actes.

Néanmoins, si un enseignant souhaite réaliser une analyse de ses pratiques ou si je souhaite poursuivre ce travail de construction de mon agir enseignant dans une logique de formation continue, j'aurai essentiellement recours à l'auto-évaluation, avec toutes les difficultés que cela comporte et qu'on avait évoquées en première partie. Il aurait donc été intéressant d'appuyer davantage ce travail sur l'auto-évaluation pour avoir quelques savoirs d'ordre méthodologique à transposer en situation. Une solution aurait pu être, par exemple, le recours à des enregistrements audio ou vidéo.

Conclusion

A partir du constat formulé en début d'année sur la difficulté à faire entrer et maintenir les élèves dans les apprentissages, nous avons cherché des solutions à mettre en œuvre rapidement pour améliorer le climat de la classe et ne pas augmenter le retard déjà important de certains élèves par rapport aux attendus du niveau de classe.

Après une phase de recherche, le postulat finalement retenu à été le suivant : un travail sur les postures et gestes professionnels aura un impact sur l'enrôlement des élèves dans la tâche et la qualité du travail produit. De plus, il s'agissait de déterminer si certains gestes ou certaines postures pouvaient faciliter ou empêcher les apprentissages.

Pour tester ces hypothèses, nous avons construit un dispositif de recueil de données basé sur l'observation des pratiques dans le cadre de trois types de séances :

1) Des séances ritualisées qui s'appuyaient sur un déroulé et des types de tâches connus des élèves et permettaient d'insérer des variations légères de postures et de constater les effets directs sur les élèves et leurs apprentissages,

2) Des séances impliquant des apprentissages évalués difficiles pour les élèves,

3) Des séances appelant des postures d'enseignant et d'élèves inhabituelles et/ou complexes à encadrer.

Cette observation s'est faite en auto-évaluation, à partir de l'étude de l'évolution du cahier journal et des fiches de préparation de séances. Puis elle a été confrontée à l'évaluation de personnes extérieures à la classe, à savoir la PEMF qui a suivi mon stage en responsabilité et la tutrice de l'ESPE, à partir des rapports produits par la PEMF et de grilles d'observation inspirées des travaux de Dominique Bucheton. Cette méthodologie hybride a permis d'éviter quelques écueils inhérents à l'auto-analyse, notamment les problèmes d'interprétation et de perception. Nous avons ainsi pu prendre du recul sur la pratique pour passer de l'observation à l'analyse.

L’analyse des données recueillies a permis de corréler les postures et gestes professionnels à la mise au travail des élèves et à la qualité de leurs apprentissages. En revanche, elle n’a pas vraiment permis de déterminer des postures qui facilitent ou empêchent les apprentissages. L’ensemble des postures, à l’exception faite de la posture du contrôle, sont adaptables à tout type d’apprentissage. C’est plutôt le critère retenu par l’enseignant, par exemple l’objectif, le type d’activité, l’atmosphère, la modalité de travail ou le pilotage de la tâche, qui induit le choix de la posture adaptée à l’apprentissage.

Cette analyse a également abouti sur la construction de deux outils : une typologie des postures et une grille d’observation. La première est à mobiliser en fonction des critères susmentionnés pour adapter la seconde à la séance à mener. Ces deux documents peuvent donc constituer des outils pour préparer la séance, puis pour l’animer et analyser les postures réalisées, notamment pour les enseignants débutants qui sont en train d’acquérir les gestes professionnels fondamentaux du métier.

L’objectif sera ensuite de s’approprier cette typologie pour adapter les postures à son contexte personnel et professionnel et que la pratique soit la plus naturelle possible.

Néanmoins, il convient de préciser que ces outils ne peuvent se substituer aux gestes professionnels à réaliser en amont et en aval de la séance. La construction de séquences adaptées et l’anticipation logistique des difficultés propres à la séance visée permettront de réduire les risques d’imprévus qui rendraient ces outils obsolètes. En effet, ils n’offrent pas de solutions pertinentes lorsque la séance ne se déroule pas comme prévu et nécessite un ajustement en situation. A ce sujet, ils renvoient à l’expérience indispensable pour choisir la réaction adaptée à l’évènement inattendu qui se présente.

Par ailleurs, tout enseignant qui souhaiterait utiliser ces outils pour mener une analyse de ses pratiques sans pouvoir avoir recours à des observateurs extérieurs devra prendre en considération les risques inhérents à l’auto-évaluation, afin que son analyse soit la plus constructive possible.

Références bibliographiques.

L'entrée et le maintien dans les apprentissages dépendent des activités proposées et de la manière dont celles-ci, ainsi que tout le contexte attenant, sont pilotés. Face à une classe agitée et éloignée de la culture scolaire, pour laquelle les cadres doivent être clairs et stables, ce pilotage s'avère crucial. Mes recherches bibliographiques m'ont permis de cerner la question des gestes professionnels et postures de l'enseignant. Néanmoins, ceux-ci sont particulièrement difficiles et longs à construire pour les débutants. Mes lectures ont donc visé à définir précisément ces gestes et ces postures, puis trouver des moyens de les observer et de les analyser, pour ensuite les adapter en situation et faire évoluer ma pratique professionnelle.

Cette bibliographie s'organise autour de plusieurs aspects : les enjeux institutionnels qui orientent la question, puis la définition de l'analyse des pratiques professionnelles et les raisons pour lesquelles elle peut être une réponse aux enjeux, ensuite les typologies de gestes et postures qui sont observés lors de cette analyse, et enfin un point méthodologique sur les moyens de mener à bien cette analyse et les difficultés inhérentes.

- Les enjeux institutionnels.

France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, 25 juillet.

En ligne
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Gauchet, M., Blais, M. C., & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Stock.

Ecrit par des philosophes, cet ouvrage invite à la réflexion sur deux concepts fondamentaux : la transmission et l'apprentissage. Après un historique de l'évolution du système éducatif français qui permet de comprendre les raisons du passage d'un modèle scolaire fondé sur la transmission à un modèle axé sur l'apprentissage et de corréler cela à une évolution sociétale, les auteurs expliquent l'essence même de ces deux notions et pointent la difficulté à élucider la nature de l'apprendre, et l'insuffisance d'un modèle excluant la transmission. Cet ouvrage donne donc des clés de compréhension des problématiques actuellement en jeu dans la définition d'un nouveau modèle, à l'heure de l'école numérique. Il conclut en posant la transmission et l'apprentissage comme deux pôles complémentaires dans la pédagogie de l'avenir. Mais il laisse au vingt-et-unième siècle le soin de trouver la manière de les lier.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 3-32.

Les auteurs de cet article expliquent l'émergence d'une exigence de professionnalisation du métier d'enseignant par la complexification de la société, l'éclatement du savoir et le développement de la scolarisation. Pour eux, cette professionnalisation passe par un accroissement de la réflexivité dans la formation des enseignants. Pour ce faire, ils préconisent l'utilisation des méthodes biographiques afin de favoriser une prise de pouvoir du sujet sur sa trajectoire de formation et sur son insertion et adaptation à la culture enseignante.

- <u>Qu'est-ce que l'analyse des pratiques enseignantes et en quoi peut-elle constituer une solution ?</u>

de Vaux Marie, B., Sylviane, C., Grégory, C., & Magali, T. (2004). Direction de l'Enseignement scolaire, Bureau de la formation continue des enseignants, Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants: programme national

de pilotage: actes de l'université d'automne, les 28, 29, 30 et 31 octobre 2002 à Paris, Caen, Scéren; CRDP de Basse-Normandie,(Les Actes de la Desco), 2003. *Formation Emploi*, *86*(1), 96-96.

A travers ces actes de l'université d'automne de 2002, le Bureau de la formation continue des enseignants de la Direction de l'Enseignement scolaire souligne les points fondamentaux à retenir des débats menés pour que l'analyse des pratiques des enseignants et le développement d'une attitude réflexive sur sa pratique puissent contribuer à la formation continue des enseignants et à la construction de leur identité professionnelle. Tout d'abord, la pratique doit être analysée sous deux aspects : l'observable et le non perceptible. Il faut aussi faire la différence entre un acte initié par un sujet acteur et rationnel, et un évènement qui arrive à un sujet passif et marque la discontinuité. La part de l'inconscient est aussi à prendre en compte. Ensuite, il faut considérer le milieu, le contexte, l'environnement, la temporalité dans lequel la pratique se déroule, ainsi que la personnalité de l'enseignant et son expérience. Pour cela, il convient de s'appuyer sur un outil d'analyse des pratiques qui décompose les tâches supposées essentielles pour la pratique et aide à identifier l'écart entre l'activité programmée et l'activité réalisée. Le statut de débutant sera à prendre en compte dans l'analyse car l'identité professionnelle est alors en construction, ce qui implique une grande fragilité de l'équilibre face à tout événement extérieur.

Par ailleurs, ces actes soulignent quelques difficultés liées à la transmission du savoir, notamment la gestion de la mise en mots et en actes par l'enseignant, le choix qu'il doit faire parmi des situations en fonction de sa connaissance de la discipline et des élèves, les activités de tutelle à mener pour aider les élèves à clarifier les buts, anticiper, conceptualiser, et enfin le rôle de l'affectif et le juste milieu à trouver pour ne pas empiéter sur les territoires psychiques des élèves, mais ne pas non plus se replier sur soi-même.

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche & formation*, (1).

Dans cet article, l'auteur définit ce qu'il appelle l'action conjointe ou la coaction, à savoir le fait que les comportements spécifiques du professeur découlent de ceux de l'élève et inversement. Ainsi, l'action de l'enseignant ne peut être comprise qu'en tenant compte en même temps de celle de l'élève. Pour illustrer cette idée, l'auteur emploie la métaphore des deux bûcherons qui scient un tronc à l'aide d'une scie double. Dans la description du jeu didactique, l'auteur insiste sur l'importance de la rétention d'information ou de la « réticence » pour permettre la compréhension effective et l'usage réel de ce savoir par l'élève. Néanmoins, il précise que le professeur doit organiser les conditions de cette dévolution, pour faire en sorte que l'élève prenne la responsabilité de l'apprentissage. L'élève doit accepter ces formes de désengagement du professeur, c'est-à-dire d'être parfois laissé à lui-même, car l'appropriation du savoir passe par une forme d'indépendance et de solitude, de détachement nécessaire des paroles et des actes du professeur.

- Typologie des postures et gestes professionnels à analyser.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Octarès.

Dans cet ouvrage, Dominique Bucheton replace l'action de l'enseignant dans un contexte, par rapport à des élèves, à des savoirs visés, à une activité et à des tâches à piloter, à des méthodes, à des préoccupations diverses (espace, temps, contenu, relations humaines, tâche, propre image, étayage). Tous ces éléments impliquent un certain nombres de gestes de métier, des manières de faire spécifiques à la profession qui n'ont pas toujours un objectif didactique. A ces gestes, Dominique Bucheton ajoute les pratiques d'ajustement : face à une situation donnée, l'enseignant active un schème préconstruit du penser-dire-faire. Enfin, elle pointe les logiques d'arrière-plan qui orientent les microdécisions prises en situation. Selon leur expérience, leur culture, leurs représentations, leur personnalité, leurs valeurs personnelles, leur rapport aux savoirs, leur identité professionnelle et la manière dont ils se voient, leur conception des apprentissages, les enseignants ne réagissent pas pareil à une situation. De même, la mobilisation de ces gestes renvoie à la

perception, à l'interprétation, et donc aux capacités d'observation et d'analyse des enseignants, de réactivité, d'adaptation, qui sont elles aussi différentes.

Tout cela rend l'analyse de l'agir enseignant extrêmement complexe, d'autant plus que ces gestes sont systémiques, dynamiques, modulaires, hiérarchisés et peuvent être spécifiques à une matière, un enseignant, un contexte. Ils sont aussi souvent faiblement observables ou verbalisables car incorporés dans une tâche, un habitus, ou partiellement inconscients.

Ainsi, un collectif de chercheurs de différents domaines a travaillé à la création d'un modèle théorique de l'agir enseignant et de ses ajustements en situation pour caractériser les invariants du métier, favoriser la prise de conscience et développer la capacité à modifier, faire varier ses gestes, les ajuster dans l'action. C'est donc un outil d'analyse pour aider à penser le réel, à comprendre les gestes professionnels des enseignants, et voir si le changement des gestes influe sur la dynamique d'une classe. Nous nous appuierons sur quelques outils créés par ce collectif pour effectuer le recueil des données.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, *3*(3), 29-48.

Dans cet article, les auteurs reprennent une grande partie des éléments décrits ci-dessus. En outre, ils décrivent et définissent cinq invariants ou préoccupations centrales, à savoir la construction des savoirs scolaires visés, les interactions ou l'atmosphère, le maintien d'un espace de travail et de collaboration, l'étayage du travail en cours, le pilotage de la tâche, le tissage du sens. Ils décrivent aussi les postures de l'enseignant : le contrôle, le contre-étayage, l'accompagnement, l'enseignement, le lâcher-prise, le magicien, et précisent que l'enseignant débutant privilégie généralement celles du contrôle et de l'enseignement. Enfin, ils expliquent les postures d'élèves : réflexive, première, ludique ou créative, scolaire, de refus, dogmatique, et indiquent que chaque posture a un versant positif et négatif. Ils posent la co-activité comme principe de l'enseignement et se demandent si l'élève

change de posture en fonction de la posture de l'enseignant, et si cela a un impact sur les résultats et le développement des élèves.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, *1*(3), 47-69.

Saroul, M., & Giol, F. (2014). Gestes professionnels et accompagnement des professeurs-stagiaires: une réponse aux difficultés scolaires des élèves.

- Méthodologie de l'analyse des pratiques enseignantes et difficultés inhérentes.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1).

Pour analyser les pratiques enseignantes, ces auteurs utilisent une méthodologie de co-analyse qu'ils appellent l'autoconfrontation croisée. Selon eux, cela permet de comprendre la dynamique d'action des sujets, ce qui n'était pas rendu possible par l'expertise seulement « externe » de l'analyse des pratiques enseignantes. Cette méthodologie est fondée sur la distinction entre l'activité planifiée et l'activité réalisée et vise à identifier les développements possibles ou empêchés de l'activité pour éventuellement en transformer le cours. Le protocole est rigoureux : une première phase de co-conception du milieu de travail précède les enregistrements vidéo des tâches accomplies par les opérateurs, puis de ce qu'ils en disent, et enfin de ce qu'ils font de ce qu'ils ont dit. À partir des variantes du genre professionnel, chaque opérateur analyse le style de ses actions. Confrontés par binôme à leur activité, ils s'engagent alors dans des controverses professionnelles portant sur les genres à partir des styles de leurs actions. De cet article, nous retenons l'importance d'une méthode clinique pour traiter ce sujet. En revanche, l'enregistrement vidéo et la confrontation avec un pair semblent difficiles à mettre en œuvre dans notre contexte.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. In *Revue Mesure et évaluation en éducation* (Vol. 27, No. 2, pp. p-33).

Les enjeux de la réflexivité dans les pratiques enseignantes sont importants, notamment en termes de développement professionnel. Néanmoins, l'auteur décrit plusieurs facteurs qui rendent l'analyse des pratiques difficile. Tout d'abord, les acteurs adoptent des stratégies de repli, voire de déni de leur propre activité, par rapport à l'idéal de pratiques qu'ils ont. Ainsi, ils ne voient pas en quoi ce qu'ils font peut retenir l'attention. Par ailleurs, pour que cette réflexivité développe l'autonomie, elle doit s'appuyer sur l'auto-évaluation. Or cette méthodologie est biaisée par plusieurs éléments : l'idéal de soi (il s'agit de se dire tel que l'on souhaite apparaître à soi-même), l'assujettissement aux transactions sociales, c'est-à-dire que l'enseignant dit ce qu'on attend de lui, et la prévalence de la dimension narrative sur la fonction critique, en ce sens que l'enseignant a du mal à revenir sur ce qui fait sens pour lui. Ainsi, ce n'est qu'en portant une attention particulière à ses actes à partir d'un cadre interprétatif défini qu'il pourra se dégager de la dimension narrative pour questionner ses propres gestes professionnels. Néanmoins, cette analyse impliquera un retour biographique et mettra donc l'enseignant sous le coup de l'émotion. La distanciation pourra donc avoir lieu dans un second temps, une fois que l'émotion et les affects auront pu s'exprimer. Enfin, la méthodologie devra prendre en compte la difficulté de la mise en mot. Pour conclure, l'auteur insiste sur le fait que l'auto-évaluation est utile si elle permet de réguler ou transformer son action. Elle ne doit pas s'arrêter à la phase d'analyse et de réflexion.

Jourdan, I. (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant: Une démarche clinique de formation. *Recherches & éducations*, (12), 105-116.

Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF.

Pour construire la posture réflexive de l'enseignant, l'auteur préconise la démarche clinique car l'enseignant fait forcément partie de la situation. Il serait donc illusoire d'essayer d'analyser la situation de l'extérieur. Pour lui, l'analyse des pratiques est intéressante car elle permet de travailler sur des variables changeables : sa propre attitude, le dispositif didactique, la gestion de classe, les contenus, les tâches, au lieu de vouloir changer les élèves pour qu'ils réagissent comme on le voudrait. Mais cela est plus difficile car cela implique d'accepter qu'on est la source des comportements déplorés. Il compare ainsi cette analyse à la psychanalyse : rapport aux autres, névroses, fonctionnements inconscients. Cela n'est pas toujours agréable et souligne les non-dits du métier, souvent minimisés car en contradiction avec nos rêves de maitrise (peur, goût du pouvoir, séduction). Nous sommes ainsi partagés entre notre désir de progresser et le refus de changer, et se mettent en place des mécanismes de défense, fuite, déni. De plus, notre désir de maitrise nous pousse à surestimer la part du conscient et du rationnel dans nos actes, or les éléments inconscients ont une place fondamentale dans nos pratiques et en disent beaucoup sur ce que nous sommes, ce qui peut déranger le sujet. Enfin, la rapidité de nos réponses aux situations quotidiennes en rend l'analyse difficile, d'autant qu'elle est souvent faite a posteriori, donc reconstruite, d'où des oublis ou des refoulements qui estompent les traces.

Face à ces difficultés, l'auteur préconise de décrire l'action plutôt que de chercher les mobiles, et de se focaliser sur les structures invariantes de l'action. Il conseille une grande prudence dans les interprétations, une éthique et une clarté conceptuelle. Il invite à ne pas accentuer les aspects conscients, plus facilement nommables et descriptibles, et à ne pas se centrer sur l'évènementiel observable et racontable par rapport au structurel caché et abstrait. Enfin, les interprétations psychanalytiques sauvages pour expliciter l'inconscient pratique sont à éviter. Les outils proposés sont la vidéo, l'écriture ou l'entretien d'explicitation. Il ajoute que le travail ne se fait pas seulement en classe, mais aussi pendant la préparation, la correction, lors des pensées éparses. Pour finir, il évoque la méthode du sosie d'Oddone, mais cela impliquerait de trouver un collègue volontaire.

Saujat, F. (2011). 7. L'activité enseignante. In *Interpréter l'agir: un défi théorique* (pp. 241-257). Presses Universitaires de France.

Saujat, F. (2009). Richard Wittorski (dir.), Formation, travail et professionnalisation Richard Wittorski, Sophie Briquet-Duhazé (coord.), Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?. Paris: L'Harmattan, 205 p., 2005/Paris: L'Harmattan, 206 p., 2008. *Recherche et formation*, (62), 161-166.

- Autres.

Mailhes, V. (2017, avril). *Enseigner les langues vivantes à l'école primaire*. ESPE d'Aix-Marseille.

Saujat, F. (2017, mars). *Enseigner en classe difficile*. ESPE d'Aix-Marseille.

Index des tableaux

Tableau 1: Description synthétique des séances observées. 20

Tableau 2: Grille d'observation du rituel. 27

Tableau 3: Extrait de la grille d'observation de la séance d'orthographe. 30

Tableau 4: Extrait de la grille d'observation de la séance d'EPS. 31

Tableau 5: Grille d'observation de la séance d'anglais. 32

Tableau 6: Essai de typologie des postures. 36

Annexes

Annexe 1 : Les modèles de Dominique Bucheton.

Annexe 1 : Les modèles de Dominique Bucheton.

Figure 2 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

Posture enseignant	pilotage	atmosphère	tissage	objet de savoir	tâche élèves	forme d'évaluation
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendu et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Emergence	Faire et discuter sur	Formatrice
CONTROLE (contre-étayage)	**COLLECTIF SYNCHRONIQUE** Très serré	Tendu et hiérarchique	**FAIBLE**	En actes	Faire	Sommative Normative
Lâcher prise	Confié au groupe autogéré	Confiance Refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Faire	Différé
ENSEIGNEMENT CONCEPTUALISATION	Le choix du bon moment	Concentré Très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation Post-tâche (secondarisation)	Formative
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette Tâtonnement aveugle manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations Jeu	aucune

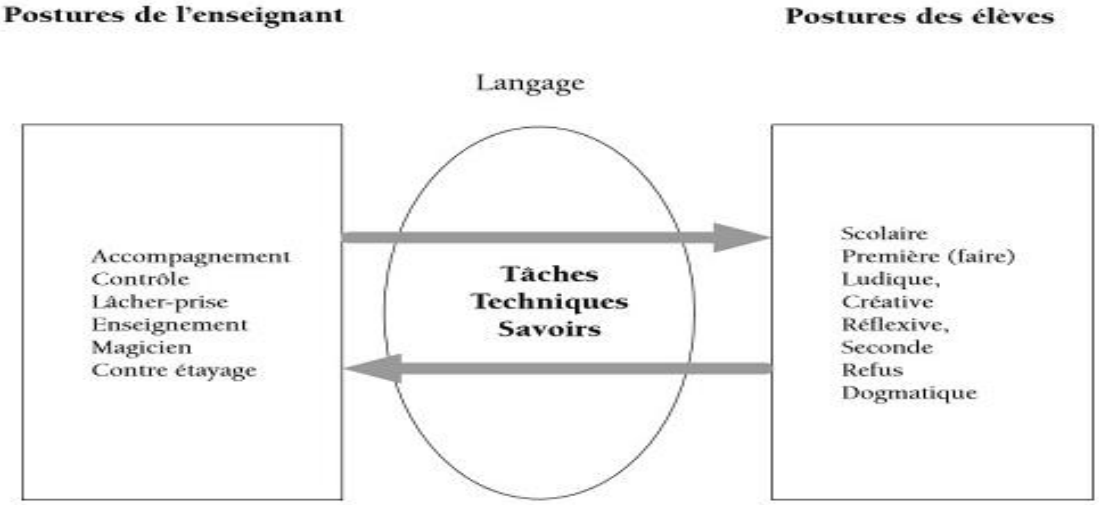

Figure 3 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves

Résumé

Les enseignants réalisent des gestes et des postures professionnels avant, pendant et après la classe. Cet agir enseignant est constitué d'invariants identifiables et transmissibles dans le cadre de la formation des enseignants. Néanmoins, la pratique professionnelle se comprend aussi en contexte, en fonction de l'enseignant qui la met en œuvre et de l'environnement dans lequel il prend place, d'où des spécificités importantes qui peuvent être observées et une grande part d'imprévisibilité. Cet agir enseignant est donc extrêmement difficile à construire.

Pourtant, ce travail de recherche montre que les postures et gestes professionnels produits ont un impact sur l'entrée et le maintien des élèves dans les apprentissages, ainsi que sur la qualité du travail produit. Il est donc primordial d'aider les enseignants débutants à construire ces postures le plus rapidement possible.

Pour cela, l'analyse des pratiques s'avère un outil de formation intéressant. Celle qui a été réalisée pour ce travail de recherche s'est appuyée sur une méthodologie hybride mêlant l'auto-évaluation et le recours à des observateurs extérieurs, à partir d'une base de données constituée d'une classe de CE2 située dans un quartier défavorisé et d'une enseignante débutante.

Mots-clés : Postures et gestes professionnels, agir enseignant, analyse des pratiques, construction des apprentissages, formation continue.

Abstract

Teachers realize professionnal postures before, during and after class. This professional practice is made of identifiable invariants that can be transmitted to teachers as part of their professional development. However, professional practice makes sense in context, depending on the teacher and the environment. So specific features can be observed and we can face a large degree of unpredictability. As a consequence, these professional postures are extremely difficult to build.

Yet, this research work shows that professional postures have an impact on the involvment of pupils in the learning process, as well as on the quality of work produced. So it is essential to help beginning teachers to build these postures as quickly as possible.

In order to do that, the analysis of professional practice is an interesting training tool. The analysis realized in the framework of this research work has been built on an hybrid methodology that combines self-assessment and using of external observers. The database is made of a third year first-grade class located in an underprivileged area and a beginning teacher.

Keywords : Professional postures, professional practices analysis, learning process building, professional teacher development.